

Atividades tradutórias para ensino de alemão: uma análise baseada em argumentos contrários à tradução no ensino línguas estrangeiras

[Translation activities for the teaching of German: an analysis based on arguments against translation in foreign language teaching]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-883722381>

Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista¹

Abstract: Translation can be considered a methodological tool for teaching foreign languages, and different researches present multiple didactic-methodological proposals for the insertion of translation in teaching/learning contexts. However, the fact that arguments against the use of translation in this context continue to exist, suggests that such researches are not sufficiently known. This article presents an analysis of translation activities for teaching the German language, extracted from a bibliography in German on the subject, compiled in recent years. It was verified how these activities are proposed and if they are related to the roles historically assigned to translation in language teaching. The aim was to identify characteristics in the activities that allow confirming or refuting criticisms against the use of translation in teaching. The bibliography that was studied contains proposals for reformulation of known translation activities, as well as new ideas and suggestions. It is observed that translation continues to be a part of classroom practice and that, through the influence of more recent perspectives on language teaching, the ways of using it are constantly modified, so that existing criticisms are not justified. The research aims to contribute to the dissemination of new ways of using translation in teaching German as a foreign language.

Keywords: Translation activities; Teaching; German as a foreign language.

Resumo: A tradução pode ser considerada um recurso metodológico para o ensino de línguas estrangeiras, sendo que diferentes pesquisas apresentam múltiplas propostas didático-metodológicas para sua inserção em contextos de ensino/aprendizagem. No entanto, a manutenção dos argumentos contrários ao uso da tradução nesse âmbito sugere que essas pesquisas não são suficientemente conhecidas. Este artigo apresenta uma análise de atividades de tradução voltadas para o ensino da língua alemã, extraídas de uma bibliografia em língua alemã sobre esse tema, compilada nos últimos anos. Verificou-se de que modo essas atividades são propostas e se estão relacionadas aos papéis atribuídos historicamente à tradução no ensino de línguas. Visou-se identificar, nas atividades, características que permitam confirmar ou refutar críticas contrárias ao uso da tradução no ensino. A bibliografia estudada contém propostas de reformulação de atividades de tradução utilizadas anteriormente, assim como novas ideias e

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rodovia Araraquara-Jaú Km 1, Araraquara, SP, 14800-901, Brasil. E-mail: macrisevangelista@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7658-766X



sugestões. Observa-se que a tradução continua a fazer parte das práticas em sala de aula e que, por influência de perspectivas mais recentes sobre o ensino de línguas, as formas de utilizá-la são constantemente modificadas, de modo que as críticas existentes não se justificam. A pesquisa visa contribuir para divulgação de novas formas de utilização da tradução no ensino de alemão como língua estrangeira.

Palavras-chave: atividades de tradução; ensino; alemão como língua estrangeira.

Zusammenfassung: Übersetzung kann als methodisches Mittel für den Fremdsprachenunterricht angesehen werden. Mehrere didaktisch-methodische Vorschläge für ihre Anwendung in den Lehr-/Lernkontext werden in unterschiedlichen Studien präsentiert. Das Bestehen der Argumente gegen die Übersetzung in diesem Zusammenhang deutet jedoch darauf hin, dass diese Studien nicht ausreichend bekannt sind. Dieser Artikel stellt eine Analyse von Übersetzungsaufgaben für den Deutschunterricht vor, die aus einer in den letzten Jahren erstellten Bibliografie zu diesem Thema entnommen wurden. Die Analyse versucht zu identifizieren, auf welche Weise diese Aufgaben vorgeschlagen und ob sie von den historischen Rollen der Übersetzung beim Fremdsprachenlernen beeinflusst werden. Somit sollten Aufgabenmerkmale zur Bestätigung oder Widerlegung der Kritikpunkte gegen den Einsatz von Übersetzung im Unterricht identifiziert werden. Die untersuchte Bibliografie enthält Vorschläge zur Neuformulierung der bisher verwendeten Übersetzungsaktivitäten sowie neue Ideen und Anregungen. Es wurde festgestellt, dass die Übersetzung weiterhin Teil der Unterrichtspraxis ist und dass ihre Anwendung durch den Einfluss modernerer Ansätze ständig modifiziert wird, sodass die bestehenden Kritikpunkte nicht gerechtfertigt sind. Die Forschung soll zur Verbreitung neuer Verwendungsformen der Übersetzung beim Lehren des Deutschen als Fremdsprache beitragen.

Stichwörter: Übersetzungsaktivitäten; Lehren; Deutsch als Fremdsprache.

1 Introdução

Neste artigo, apresenta-se uma pesquisa que tem como objetivo analisar atividades de tradução catalogadas durante um levantamento bibliográfico sobre o tema “tradução e ensino de línguas”, realizado nos últimos anos. Em consonância com minha área de atuação profissional, esta pesquisa explora especificamente a bibliografia em língua alemã obtida nesse levantamento, para verificar propostas para utilização da tradução no ensino de alemão como língua estrangeira (LE) presentes nessa compilação. Os trabalhos analisados possuem caráter essencialmente teórico, mas a pesquisa buscou, nesses trabalhos, propostas didático-metodológicas de atividades que envolvem o uso da tradução.

As propostas encontradas são analisadas com base em argumentos contrários ao uso da tradução discutidos na bibliografia, para verificar se contêm características que justifiquem esses argumentos ou que, em oposição a isso, contribuam para defender o uso da tradução no ensino de LE.

O levantamento bibliográfico realizado permitiu obter cerca de mil referências bibliográficas. Esse resultado aponta que, apesar da convicção (ainda) vigente de que a

tradução deva ser excluída das abordagens de ensino de LE, com se postulava sobretudo no século XX, esta continuou a fazer parte do ensino/aprendizagem de LE e a ser alvo de pesquisas variadas. Porém, os resultados dessas pesquisas não são suficientemente conhecidos e não foram convertidos em orientações para acadêmicos e professores de LE. Como aponta Zojer (2009):

as orientações didáticas e metodológicas resultantes ainda não foram ‘traduzidas’ em ações na sala de aula. Consequentemente, tradução como uma ferramenta de ensino ainda está aguardando para ser reposicionada para assumir – de uma vez por todas – seu lugar legítimo no contexto da aprendizagem da segunda língua. (ZOJER 2009: 31)²

O tema “tradução no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras” foi escolhido para esta pesquisa com a intenção de contribuir para sua (re)inserção nas discussões sobre metodologias de ensino de línguas. Como será exposto a seguir, a tradução foi considerada um elemento central em diferentes abordagens e métodos de ensino de LE, mas também foi proibida na vigência de alguns deles. Esse “banimento” da tradução levou a críticas que continuam sendo repetidas por diferentes profissionais, por vezes sem uma avaliação aprofundada sobre elas (COOK 2007: 1-2) e sobre as possibilidades que a tradução oferece para a aprendizagem.

A bibliografia coletada apontou diferentes publicações contendo argumentos contrários à utilização da tradução no ensino de LE, entre as quais destacam-se Atkinson (1987); Cook (1998; 2007); Zojer (2009) e Artar (2017). Alguns dos argumentos evidenciados nesses trabalhos são tomados como critérios para a análise das atividades de tradução desenvolvida e, por isso, são comentados a seguir.

Segundo Cook (2007: 396-397), muitos argumentos contrários ao uso da tradução no ensino de LE referem-se a questões como sua associação a um “ensino autoritário, aulas maçantes, foco na forma em vez da função, escrita em vez de fala, correção em vez de fluência, produção forçada em vez de automatização”.³ O artigo de Souza (1999) também discute argumentos contrários à tradução no ensino de LE, entre os quais destacam-se, para esta pesquisa, a possibilidade de que atividades de tradução induzam a estabelecer relações de correspondência ou equivalência entre duas línguas, a ideia de que

² “The resulting didactical and methodological guidelines have not yet been ‘translated’ into action in the classroom. Consequently, translation as a teaching tool is still waiting to be repositioned in order to reclaim – once and for all – its rightful place within the second language learning framework.” (ZOJER 2009: 31)

³ “[...] as though all uses of translation were inevitably connected to authoritarian teaching, dull lessons, form rather than function, writing rather than speech, accuracy rather than fluency, and laboured rather than automated production.” (COOK 2007: 396-397)

seja desejável realizar traduções literais, palavra por palavra, além do entendimento de que o uso da tradução não seria compatível com a Abordagem Comunicativa (ACom).

Um outro argumento critica o emprego da tradução quando adotada como o (único) método para o ensino de LE (ARTAR 2017: 20). Nessa visão, a tradução teria um papel central no ensino/aprendizagem de LE, tal como o papel que lhe era atribuído na metodologia conhecida como o Método Gramática-Tradução (MGT). Cook (1998: 117) aponta as características prototípicas desse método: “em cada unidade, uma lista de vocabulário é apresentada juntamente com suas traduções, as regras gramaticais são explicadas na L1; há orações a serem traduzidas da e para a LE usando somente vocabulário e gramática apresentados na lição atual e nas anteriores”.⁴

Ligada ao MGT está, portanto, a concepção de que traduzir em sala de aula consiste apenas em realizar exercícios com palavras, expressões e frases descontextualizadas, procedimento comum também em outras abordagens de ensino de LE (ARRIBA GARCÍA 1996: 269-270).

O foco em palavras e expressões descontextualizadas e a busca por correspondência nas duas línguas podem levar à ideia de que exista equivalência entre palavras de línguas diferentes, criando uma compreensão limitada sobre a natureza das línguas e sobre o que significa traduzir. Essa é uma crença que precisa ser desconstruída, tanto no processo de formação de tradutores como também entre os aprendizes de LE, para mostrar que:

O texto traduzido é “outro” texto, que mantém outro tipo de relações entre os elementos, exatamente porque as coerções impostas pelas línguas levam a diferentes possibilidades de contextualizações, de remissões, de encadeamentos, de atribuição de valores entre os elementos. (RODRIGUES 2000: 95)

Outro argumento contrário ao uso da tradução diz respeito à carência de fundamentos didático-metodológicos para sua inserção em sala de aula. Nord (1996: 313-327 apud ZOJER 2009: 42) considera que a falta de uma metodologia adequada para o trabalho com a tradução pode resultar em uma aula entediante, na qual o único procedimento adotado é a pergunta do professor: “Quem fará a próxima frase?” (em alemão, “*Wer nimmt denn mal den ersten Satz?*”), enquanto os alunos traduzem sequencialmente as frases propostas.

⁴ “In each unit, a list of new vocabulary items is presented together with translation equivalents; grammar rules are explained in the L1; there are sentences for translation, both into and out of the L2, employing only the vocabulary and grammar encountered in the current and earlier units.” (COOK 1998: 117)

Adarve Martinez (2013) discute essa situação, refutando alguns dos aspectos negativos atribuídos à presença da tradução na aprendizagem de LE:⁵

Ao contrário do que alguns estudos previam, foi possível observar como o uso correto da tradução pedagógica não conduz o aluno à falsa crença de que existe uma única correspondência de conceitos em sua língua materna e na língua estrangeira. Os exercícios de contraste, com textos em ambas as línguas e de tradução literal, em primeiro lugar, e os exercícios de tradução semântica ou tradução comunicativa que planejamos, ajudam a conscientizar o aluno sobre as diferenças contextuais no emprego de certos conceitos, expressões e estruturas. (ADARVE MARTINEZ 2013: 40)⁶

Resumindo o que foi apresentado, os critérios de análise das atividades de tradução escolhidos tomam por base os seguintes itens relativos aos argumentos contrários ao seu uso no ensino de LE:

- adoção da tradução como abordagem ou método de ensino;
- uso de palavras, expressões ou frases descontextualizadas na atividade de tradução;
- apoio na ideia de equivalência entre línguas diferentes;
- presença de características de abordagens e métodos de ensino de LE anteriores;
- carência de orientações didático-metodológicas para o uso da atividade de tradução.

Nos itens que seguem, são especificados primeiramente alguns conceitos relevantes para discutir com maior precisão os papéis atribuídos à tradução no ensino de LE, entre os quais encontram-se os termos abordagem, método e técnica.

Na sequência, discute-se como a tradução se insere no ensino/aprendizagem de LE, mostrando que ela pode ser utilizada pelo aprendiz de forma inconsciente ou planejada e que o professor pode traduzir, em sala de aula, com diferentes objetivos e resultados.

Além disso, numa perspectiva diacrônica, expõe-se como o uso da tradução é compreendido nas diferentes abordagens de ensino, observando-se as principais

⁵ As traduções apresentadas neste artigo são de minha autoria, salvo indicação em contrário.

⁶ “Al contrario de lo que algunos estudios han presupuesto, se ha podido observar como un uso correcto de la traducción pedagógica no conducirá al alumno a la falsa creencia de que existe una única correspondencia de conceptos en su lengua materna y en la lengua extranjera. Los ejercicios de contraste con textos en ambas lenguas y de traducción literal, en primer lugar; y los ejercicios de traducción semántica o traducción comunicativa que hemos diseñado ayudan a concienciar al alumno sobre las diferencias contextuales en el empleo de ciertos conceptos, expresiones y estructuras.” (ADARVE MARTINEZ 2013: 40)

características dessas abordagens. Entre os autores que apresentam essa temática encontram-se McLaughlin (1987), Leffa (1988 apud CORRÊA 2014) e Corrêa (2014). Este último trabalho foi tomado como base para o estudo diacrônico das características principais das abordagens de ensino de LE.

Continuando, apresenta-se a metodologia adotada na análise das atividades de tradução, assim como o relato sobre a análise das atividades e as considerações sobre resultados e perspectivas futuras.

2 A tradução na aprendizagem de línguas estrangeiras

Alguns estudos sobre diferentes formas de compreender o papel da tradução no ensino de línguas podem ser destacados para apresentar os tipos de tradução abordados na pesquisa aqui relatada. Entre os trabalhos mais antigos, destaca-se Jespersen (1904), por discorrer sobre quatro possíveis usos da tradução no âmbito do ensino de inglês como LE:

- (a) Tradução **para** o inglês é uma forma de fazer com que o aluno entenda a língua estrangeira [...];
- (b) Tradução **para** o inglês é uma forma de testar se o aluno entende [...];
- (c) Tradução **do** inglês é uma forma de dar ao aluno prática em produzir algo na língua estrangeira;
- (d) Tradução **do** inglês é uma forma de testar se o aluno pode expressar-se na língua estrangeira [...]. (JESPERSEN 1904: 56)⁷

Jespersen mostra que a tradução pode ser utilizada tanto pelo professor quanto pelo aprendiz de LE e que pode ter diferentes objetivos: promover e testar a compreensão do aluno, fazê-lo praticar a LE e testar sua capacidade de expressar-se na LE.

A pesquisa bibliográfica realizada permitiu destacar trabalhos posteriores que também tratam de definir diferentes formas de uso da tradução no ensino de LE, como Lavault (1985 apud SÁNCHEZ IGLESIAS 2009: 3); Hurtado Albir (1987 apud ARRIBA GARCÍA 1996: 278; 2011); Atkinson (1987); Auerbach (1993 apud ROMANELLI 2009: 214), Bohunovsky (2011) e Adarve Martinez (2013). Examinando principalmente os dois

⁷“(a) Translation **into** English is a means of getting the pupil to understand the foreign language, as for instance, when I tell him that **cheval** means “horse,” or when I translate a whole sentence for him; (b) Translation **into** English is a means of testing whether the pupil understands, as, for instance, when I ask him what **cheval** means in English, or when I let him translate a whole sentence; (c) Translation **from** English is a means of giving the pupil practice in producing something in the foreign language; (d) Translation **from** English is a means of testing whether the pupil can express himself in the foreign language. It is really a subdivision of this when the teacher lets a pupil translate an English sentence in order to see if he understands some grammatical rule in the foreign language.” (JESPERSEN 1904: 56)

últimos trabalhos citados, pode-se afirmar que existem quatro formas principais de inserção da tradução no ensino de LE:⁸

- Tradução **interiorizada**:⁹ “uma confrontação espontânea com a língua materna” (HURTADO ALBIR 2011: 155); ocorre com todos os aprendizes, consciente ou inconscientemente (ADARVE MARTINEZ 2013: 6-7).
- Tradução **explicativa**: empregada pelo professor como “prática para explicitar, de maneira efetiva, termos, expressões e estruturas desconhecidas da língua estrangeira” (BOHUNOVSKY 2011: 210-213) ou na forma de “instruções sobre como executar determinada atividade” (ADARVE MARTINEZ 2013: 6).
- Tradução **pedagógica**: “tem como objetivo didático principal a conscientização de estruturas gramaticais da língua estrangeira em contraste com as da língua materna” (BOHUNOVSKY 2011: 210-213). É empregada “unicamente como um meio e não um fim em si mesmo”, com “exercícios didáticos nos quais a tradução adquira um papel principal” (ADARVE MARTINEZ 2013: 7).
- Tradução como “**mediação linguística**” (BOHUNOVSKY 2011: 210-213): habilidade comunicativa que possibilita transmitir, na LM, informações originalmente recebidas na LE, para auxiliar uma pessoa que não compreenda essa LE.

Bohunovsky (2011: 210-213) discute, além disso, a tradução como forma de promover a “**aprendizagem crítico-reflexiva**” (grifo no original), que pode ter como foco “aspectos linguísticos e/ou culturais” e ser acompanhada por discussões em sala de aula, levando os aprendizes a refletir sobre as línguas, sobre seu processo de aprendizagem e, concomitantemente, a desenvolver sua consciência cultural. Entende-se, na pesquisa aqui apresentada, que as diferentes formas de inserção da tradução no ensino de LE podem contribuir para uma formação crítico-reflexiva do aprendiz, dependendo das condições planejadas pelo professor para sua utilização.

⁸ A exposição que segue retoma, em parte, o quadro comparativo apresentado em Evangelista (2017: 213-214).

⁹ A distinção entre tradução interiorizada e tradução explicativa foi apresentada por Hurtado Albir (1987: 77 apud ARRIBA GARCÍA 1996: 278).

Esta pesquisa é dirigida à tradução desenvolvida pelos aprendizes, estudando-se, portanto, atividades de tradução pedagógica e atividades de mediação linguística que, em contexto de aprendizagem, podem ser configuradas como propostas pedagógicas.

O termo “tradução pedagógica” foi difundido por Lavault (1985: 9 apud SÁNCHEZ IGLESIAS 2009: 3), pesquisadora que atribui a criação desse termo a Jean-René Ladmiral. Observa-se que o trabalho desse autor foi publicado em 1972. A pesquisa bibliográfica realizada mostra que, entre os pesquisadores que estudam a tradução pedagógica, encontram-se Hurtado Albir (2011); Alegre (2002); Arriba García (1996) e Welker (2004 apud BOHUNOVSKY 2011: 209). Diferentemente do que acontece na tradução profissional, que tem objetivos comerciais e é direcionada para um público específico, a tradução pedagógica tem objetivos didáticos. Além disso, ela tem como receptores finais o professor que propõe a atividade e/ou os demais alunos de uma sala de aula (LAVAUULT 1985: 18-19 apud CORRÊA 2014: 169-170; ALEGRE, 2002: 20-21).

A mediação linguística (em alemão *Sprachmittlung*) passou a ser destacada nos estudos da área após ser discutida no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (ADARVE MARTINEZ 2013: 16-17). Nesse documento, ela é colocada junto às demais atividades linguísticas, ou seja, junto à recepção e à produção (oral e/ou escrita) e à interação (CONSELHO DA EUROPA 2001: 35). A mediação linguística pode ser concretizada de diferentes formas, como “a tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a revisão”. Ela sempre tem como objetivo a comunicação, pois tenciona fornecer “a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo” (CONSELHO DA EUROPA 2001: 36).

Corrêa (2014: 6-7) apresenta suas considerações sobre as formas de compreender a tradução no ensino de LE, afirmando que a tradução é um “recurso de tripla face”, que poderá:

- constituir a “quinta habilidade” (COSTA 1988), ao lado de ler, escrever, ouvir e falar;
- representar uma “forma de criar consciência linguística no aluno”;
- fazer parte de uma prática que possibilita o alinhamento “a uma condição pós-método”, pela possibilidade de utilização “de ferramentas variadas de ensino”.

Considerando também essa perspectiva, as atividades de tradução selecionadas são somente aquelas realizadas pelos aprendizes, configurando a tradução pedagógica, na

qual inclui-se a mediação linguística entendida como uma habilidade. Reconhece-se que esses usos da tradução poderão contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística e da consciência cultural do aprendiz. Essa (nova) inserção da tradução no ensino de LE não se assemelha a uma abordagem ou a um método, mas é condizente com as perspectivas atuais da metodologia de ensino de LE.

A seguir são apresentados alguns conceitos relativos às possibilidades metodológicas de utilização da tradução no ensino de LE.

3 Lugares de inserção da tradução no ensino de línguas

À medida que a tradução passou a ser novamente aceita por professores e pesquisadores como um componente auxiliar no ensino de LE, o foco das pesquisas deslocou-se para questões didático-metodológicas (GÜNDOĞDU; BÜYÜKNISAN 2005: 190-191). Reconhece-se que o modo como ela é proposta em sala de aula e, conseqüentemente, desenvolvida pelos aprendizes, poderá influenciar sua contribuição para a aprendizagem. Nesse sentido, o professor assume um papel central na preparação das atividades de tradução e na orientação dos aprendizes para seu uso.

Para poder explicar como a tradução pode ser inserida nesse âmbito, são retomadas definições dos termos abordagem, método e técnica, apresentadas por Anthony (2011: s.p). Para ele, a **abordagem** é “um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas”. O **método**, explica esse autor, é baseado em uma abordagem e consiste em “um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem”. Para Santos (2014: 26), ao método correspondem “os materiais linguísticos, procedimentos e modos de aplicação dos princípios da abordagem”. Voltando ao trabalho de Anthony (2011: s.p), vemos que a **técnica** “é algo que se implementa – é aquilo que de fato acontece na sala de aula”, ou seja, “um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato”. Exemplos de técnicas citados por esse autor são gravador, toca-fitas de laboratório e circuito de televisão, mas Almeida Filho aponta que estes podem ser entendidos como recursos (ALMEIDA FILHO 2011 apud CORRÊA 2014: 93). Para melhor definir o que se entende por técnica, toma-se a definição de Brown (2007: 17), para quem a técnica corresponde a “[...] exercícios, atividades ou tarefas usados na sala de aula de línguas para cumprir seus objetivos”.

Resta, ainda, definir o que são exercícios, tarefas e atividades. Segundo Haupt (2010: 5), **exercícios** colocam o aprendiz na função de aluno, apresentam foco na forma e permitem obter um resultado linguístico, sendo que a aprendizagem, nesse caso, ocorre de forma intencional. As **tarefas**, por sua vez, têm o aprendiz na função de usuário da língua, apresentam foco no significado, têm um resultado comunicativo, estando ligadas à aprendizagem incidental. A palavra **atividade** é empregada por essa autora, bem como nesta pesquisa, como um termo genérico que abrange tanto exercícios quanto tarefas de tradução.

Essas breves definições são necessárias para compreender a perspectiva histórica, apresentada no item que segue, relativa à presença da tradução nas abordagens e métodos de ensino de LE conhecidos.

4 A tradução nas abordagens de ensino de línguas estrangeiras

Para observar qual tem sido o espaço reservado à tradução em diferentes momentos do ensino de LE, optou-se pela apresentação de uma breve revisão histórica, baseada principalmente na historiografia crítica exposta em Corrêa (2014). Entre as características das abordagens de ensino de LE descritas pela autora encontram-se aspectos considerados desfavoráveis à utilização da tradução nesse contexto. Na pesquisa aqui relatada, verificou-se a presença desses aspectos nas atividades de tradução, para analisar a pertinência ou a inconsistência das críticas existentes.

Na Antiguidade Clássica, a aprendizagem de LE era motivada pela necessidade de ler e compreender textos estrangeiros em latim e em grego, sendo que as crianças tinham contato com os dois idiomas mesmo antes da educação formal (MCLAUGHLIN 1987: 3). Estudar uma LE envolvia a realização de exercícios de tradução e versão, assim como a leitura de textos com tradução paralela (CORRÊA 2014: 47-56).

Também na Idade Média e no período conhecido como Idade da Razão, a tradução continuou a ter papel importante na aprendizagem, sendo que a língua materna (LM) era utilizada em sala de aula e em materiais didáticos (CORRÊA 2014: 56-81).

Com o Movimento Reformista, o objetivo de aprender uma LE para possibilitar a leitura foi deslocado para a aprendizagem visando à oralidade e à comunicação (CORRÊA 2014: 82).

Com base em Corrêa (2014), apresenta-se a seguir um quadro que resume as principais características referentes ao uso da LM e da tradução no ensino de LE nos períodos históricos citados.

| Período | LM como via de ensino da LE | Tradução | Características |
|---|---|----------|--|
| Antiguidade clássica ¹⁰ | Sim. Na escola. | Sim | Grécia: listas de palavras para decorar (glossários); primeiros estudos da gramática. Roma: listas; exercícios de reescrita ou reoferimento (<i>imitatio</i> — paráfrase); leitura de tradução paralela dos textos; exercícios de tradução e versão; obras literárias no ensino de LE (CORRÊA 2014: 56). |
| Idade Média | Sim. Porém: Latim com status de LM no material didático. | Sim | Tradução na forma de listas de vocabulário (glossários); interlinear, paralela ; exercícios como <i>praelectio</i> , versão de vulgar e dupla tradução; dicionários bilíngues. Palavras isoladas (CORRÊA 2014: 68). Renascença (meados séc. XIV - fim séc. XVI): <i>praelectio</i> ; tradução de textos; exercícios de dupla tradução (retradução) seguida de comparação (KELLY 1976: 173-174 apud CORRÊA 2014: 59). |
| Idade da Razão (séc. XVII a XIX) | Sim. LM para instrução em aula e em materiais didáticos. | Sim | Continuidade das metodologias anteriores; fim do séc. XVIII: MGT, baseado em regras gramaticais, memorização de listas de palavras para criar frases isoladas e/ou para tradução ou versão; aula centrada no professor; ensino dedutivo , sem foco na oralidade. Uso de textos bilíngues paralelos (CORRÊA 2014: 79-80). Ideia de equivalência entre línguas (COOK 2009: 113 apud CORRÊA 2014: 86). |
| Movimento Reformista (fim do séc. XIX) ¹¹ | Não. LM proibida, usada em caso de necessidade | Não | Foco na oralidade ; fonética acima da gramática; ensino indutivo . Uso de exercícios de tradução em níveis avançados (CORRÊA 2014: 86). |

Quadro 1: LM e tradução em abordagens e métodos de ensino de LE (1)

Fonte: Compilado a partir de Corrêa (2014: 46-88), com adaptação do quadro da página 88

Observa-se que a maior parte das abordagens utilizava a LM e a tradução, a versão e a leitura de textos com tradução paralela, assim como o estudo de listas de palavras e de regras gramaticais, sem ter como foco a oralidade. Assim acontecia na abordagem conhecida atualmente como MGT, que passou a ser criticada por estudiosos do séc. XIX, no período do Movimento Reformista (HOWATT 2002 apud COOK 2007: 396).

¹⁰ Este trabalho segue o que foi adotado por Corrêa (2014) quanto ao uso de nomes de períodos históricos, provavelmente porque, nessas épocas, não havia uma denominação específica para abordagens e métodos de ensino de LE. A partir do Movimento Reformista, utilizam-se os nomes conhecidos de abordagens e métodos.

¹¹ Corrêa (2014) apresenta outros métodos ou abordagens criados após o Movimento Reformista, como: Método Direto/Natural; Método/Abordagem da Leitura (EUA) e Método do Exército dos EUA. Estes não foram incluídos no quadro por terem abrangência mais restrita e não estarem diretamente ligados a esta pesquisa.

Continuando sua historiografia a crítica, Corrêa (2014) mostra que abordagens e métodos posteriores ao Movimento Reformista apresentaram mudanças significativas para o ensino de LE. Suas observações são apresentadas resumidamente no quadro que segue. Às abordagens discutidas por essa autora, acrescentou-se a Perspectiva Intercultural (CORBETT 2003).

| Período | LM c/ via de ensino da LE | Tradução | Características |
|--|---|----------|--|
| Abordagem Oral (1940-50) | Não | Não | Foco na oralidade ; vocabulário inicial simples, gestos; exercícios de repetição ou de substituição . Ensino indutivo ; regras gramaticais inferidas e não explicadas (CORRÊA 2014: 103-104). |
| Método Audiolingual (1950-60) | Não | Não | Foco na oralidade ; língua é conjunto de hábitos ; repetição de sentenças modelares para memorização ; erros devem ser evitados; línguas são diferentes; professor tem papel central (LEFFA 1988: 219-222 apud CORRÊA 2014: 111). Uso da tradução é desencorajado (RICHARDS; RODGERS 1999: 58 apud CORRÊA 2014: 112). |
| Método Audiovisual (1960) ¹² | Não | Não | Exercícios de repetição , como no Método Audiolingual, porém com utilização de filmes, fitas, vídeos. Aprendizagem intuitiva da gramática, sem explicações (CORRÊA 2014: 113). |
| Abordagem Comunicativa (a partir de 70/80) | Não. LM pode ser usada em níveis iniciais. | Não | Aprendizagem da LE visando à competência comunicativa (HYMES 1972 apud CORRÊA 2014: 123); interações entre alunos; foco no significado; língua contextualizada ; sem memorização. Tradução pode ser um recurso pedagógico (WIDDOWSON 1979: 61). |
| Condição Pós-Método (a partir de 1990) | Sim. Papel da LM depende de cada situação. | Sim | Autonomia do professor , que busca alternativas de modo fundamentado (CORRÊA 2014: 137); promoção da reflexão ; pragmatismo orientado por princípios, com auxílio de macroestratégias (KUMARAVADIVELU 1994: 30-32); abordagem orientada por princípios (BROWN 1997). |
| Perspectiva Intercultural (a partir de 90) | Sim. Papel da LM depende de cada situação. | Sim | De modo semelhante à ACom: orientada para o aprendiz ; visão hermenêutica da compreensão do estrangeiro; integração de diferentes abordagens e métodos ; exercícios usados de acordo com o contexto de aprendizagem (FUNK 2010: 942). Foco: “competência comunicativa intercultural” (CORBETT 2003: 2). Uso da tradução como mediação linguística (CONSELHO DA EUROPA 2001). |

Quadro 2: LM e tradução em abordagens e métodos de ensino de LE (2)

Fonte: Compilado a partir de Corrêa (2014: 89-146), ampliando-se o quadro das páginas 143-146

Entre as mudanças que aconteceram após o Movimento Reformista, observam-se, por exemplo, o foco voltado para a oralidade e o ensino indutivo em vez do dedutivo. A

¹² Métodos e abordagens adotados nas décadas de 1960-70 apresentados por Corrêa (2014) e não incluídos neste quadro são: Aprendizagem de línguas em cooperação; Método do Silêncio, Resposta Física Total, Sugestopédia e Abordagem Natural.

maioria das abordagens e dos métodos incluídos nesse quadro praticamente excluiu a tradução como prática para o aprendiz em sala de aula, mas alguns deles ainda previam o uso da LM na comunicação entre professores e alunos e da tradução em níveis ou contextos específicos.

A Abordagem Comunicativa continua a orientar o ensino de LE e a ter reflexos na metodologia e nos materiais didáticos (VIEIRA-ABRAHÃO 2015: 25). Sendo assim, é importante salientar que, ao contrário do que é assumido por muitos professores, essa abordagem não proibia o uso da tradução, apesar de fomentar principalmente o uso da LE em sala de aula. Um dos teóricos principais dessa abordagem, Widdowson, pondera que o processo de aprendizagem da língua estrangeira apoia-se no conhecimento e na experiência que o aprendiz traz consigo, sendo que a tradução pode auxiliar nesse processo, pois constitui uma forma de “associar o que ele já sabe ao que ele ainda precisa aprender” (WIDDOWSON 1979: 68).¹³

As considerações que permeiam a condição Pós-Método e a Perspectiva Intercultural, mais recentes, contribuem para modificar a resistência ao uso da tradução. Pode-se afirmar que esses períodos trazem possíveis soluções quanto à crítica de que a adoção de um único método sempre foi acompanhada de falhas e que nunca foi possível comprovar a maior eficiência de um método em relação a outro (HENRICI 2001: 851). Nesse sentido, a condição Pós-Método teria como objetivo a “pesquisa por uma alternativa para o método em vez de um método alternativo” (KUMARAVADIVELU 1994: 29).¹⁴ Para esse autor, “se o conceito de método autoriza os teóricos a centralizar a tomada de decisões pedagógicas, a condição Pós-método habilita os professores a gerar práticas específicas para o contexto, orientadas para a sala de aula” (KUMARAVADIVELU 1994: 29).¹⁵

Nessa perspectiva, princípios norteadores mais genéricos, que podem orientar situações variadas de ensino de LE, devem substituir propostas mais rígidas estabelecidas pelos métodos existentes (HENRICI 2001: 851). Essa abordagem por princípios foi discutida nos anos 80 pelos pesquisadores alemães Butzkamm (1982) e Sauer (1982)

¹³ “[...] to link up what he already knows to what he has yet to learn.” (WIDDOWSON 1979: 68).

¹⁴ “[...] a search for an alternative to method rather than an alternative method” (KUMARAVADIVELU 1994: 29).

¹⁵ “If the concept of method authorizes theorizers to centralize pedagogic decision making, the postmethod condition enables practitioners to generate location-specific, classroom-oriented innovative practices” (KUMARAVADIVELU 1994: 29).

(ambos apud HENRICI 2001: 851). Mas ela ficou conhecida principalmente a partir das publicações de Kumaravadivelu (1994), sendo também incluída em trabalhos como Brown (1997) e Richards e Rodgers (2001). Mais recentemente, Funk (2010: 242) retomou e ampliou essa discussão, apresentando doze princípios metodológicos que possuem paralelos com os princípios descritos por Kumaravadivelu.

No “pragmatismo orientado por princípios”, Kumaravadivelu (1994) propõe dez macroestratégias, que podem nortear o planejamento das ações em sala de aula sem assumir o papel prescritivo de um método: (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; (2) facilitar a interação negociada; (3) minimizar desencontros perceptivos; (4) ativar a heurística intuitiva; (5) patrocinar a consciência linguística; (6) contextualizar o *input* linguístico; (7) integrar as habilidades linguísticas; (8) promover a autonomia do aluno; (9) aumentar a consciência cultural; e (10) garantir a relevância social. Corrêa (2014) e Pontes e Pereira (2016) estudam relações possíveis entre essas macroestratégias e a utilização da tradução como recurso metodológico na aprendizagem de LE, algumas das quais serão consideradas na análise das atividades de tradução.

A **Perspectiva Intercultural**, segundo Funk (2010: 942), mantém características da Abordagem Comunicativa, tais como a orientação para o aprendiz e a visão hermenêutica sobre a compreensão do estrangeiro. Além disso, ela permite integrar diferentes abordagens e métodos. Nessa perspectiva, a aprendizagem está relacionada à “competência comunicativa intercultural”, que “inclui a capacidade de compreender a linguagem e o comportamento da comunidade alvo e explicá-los para os membros da comunidade ‘local’ – e vice-versa” (CORBETT 2003: 2).¹⁶ Essa explicação relaciona o uso da tradução como mediação linguística à Perspectiva Intercultural, uma vez que as atividades de mediação são tradução e interpretação, paráfrase, resumo e recensão (CONSELHO DA EUROPA 2001: 36), as quais são usadas para transmitir informações da LE para uma língua conhecida do interlocutor. Nessa perspectiva, as atividades de tradução podem basear-se em textos que permitam o contato com diferentes questões interculturais relativas ao país de origem do aprendiz de LE e aos países estrangeiros.

Com base nas características de cada período acima descrito, buscando identificar principalmente os pontos destacados em negrito nos Quadros 1 e 2, relacionados aos

¹⁶ Intercultural communicative competence includes the ability to understand the language and behaviour of the target community, and explain it to members of the “home” community – and vice versa. (CORBETT 2003: 2)

argumentos contrários ao uso da tradução analisados acima, procedeu-se à análise das atividades de tradução selecionadas na bibliografia em língua alemã sobre o tema tradução e ensino de línguas. A metodologia adotada nesta análise é apresentada a seguir.

5 Metodologia

5.1 Levantamento de referências bibliográficas em língua alemã

A pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento deste projeto foi iniciada a partir de duas compilações de referências publicadas no Brasil e de um dossiê desenvolvido na Europa:

| |
|--|
| <p>• Ridd (2009): Bibliografia de referência sobre tradução no ensino e aprendizagem de línguas, publicada na revista Horizontes de Linguística Aplicada, contendo 519 referências, com obras datadas de 1905 a 2011.</p> |
| <p>• UFAL (2018): Referências sobre tradução e ensino de línguas, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Estudos da Tradução da Universidade Federal do Alagoas (UFAL 2018), contendo 95 referências, datadas de 1988 a 2016.</p> |
| <p>• PYM et al (2013): <i>Translation and language learning: the role of translation in the teaching of languages in the European Union</i>, dossiê sobre tradução e ensino de línguas na Europa, contendo 299 referências, das quais cerca de 180 tratam de temas relacionados a esta pesquisa. As obras são datadas de 1910 a 2013.</p> |

Quadro 3: Fontes primárias para elaboração da bibliografia de referência

Fonte: Elaboração própria

Uma vez que, dessas obras, somente UFAL (2018) continha referências de trabalhos publicados após 2013, a pesquisa bibliográfica foi estendida para obter maior quantidade de publicações mais recentes. Para tanto, foram realizadas buscas usando as palavras-chave “tradução e ensino de línguas”; “*translation and language learning*”; “aprendizagem língua estrangeira” e “tradução audiovisual” nas fontes apresentadas no quadro que segue:

| |
|--|
| Google acadêmico (19.05.2018) |
| Portal de periódicos da Capes: (maio/2018) |
| Academia.edu (maio/2018) |
| Dossiês/volumes temáticos: Revista Entre Línguas (v.3, n.2, jul./dez., 2017); Revista In-Traduções (v. 3, n. 5, 2011); Cadernos de Tradução (v.1, n. 27, 143-146, 2011) |
| Livros: Witte et al (2009); Carvalho; Pontes (2014) |
| Levantamentos/panoramas sobre pesquisas: Pontes et al. (2015: 260-288); Gomes (2016: 41-69) |
| Dissertações/teses recentes: Artar (2017) |

Quadro 4: Fontes adicionais para elaboração da bibliografia de referência

Fonte: Elaboração própria

Além dessas buscas, as leituras realizadas durante a pesquisa apontaram novas publicações que foram inseridas nessa lista de referências, resultando numa lista contendo

mil publicações. Essa bibliografia de referência mostra a seguinte distribuição no que diz respeito às línguas estrangeiras das publicações:

| Língua da publicação | Inglês | Português | Espanhol | Alemão | Francês | Italiano | Catalão |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Nº de publicações | 498 | 202 | 105 | 101 | 55 | 36 | 03 |
| Período | 1904-2018 | 1980-2018 | 1985-2016 | 1910-2018 | 1972-2009 | 1982-2011 | 1996-2002 |

Quadro 5: Dados quantitativos sobre a bibliografia de referência

Fonte: Elaboração própria

O quadro mostra que as línguas mais frequentes nessa bibliografia são, em ordem decrescente, inglês, português, espanhol e alemão. Pela metodologia adotada na pesquisa bibliográfica, não se pretende assumir essa ordem como um dado quantitativo preciso sobre o status que o tema tradução no ensino de línguas possui nas publicações em cada língua. Mas a pesquisa permite realizar observações importantes para uma maior familiarização sobre o tema, como, por exemplo, o fato de que a primeira publicação constante nessa bibliografia é datada de 1904, e foi escrita em inglês, e que a bibliografia em língua alemã contém uma das publicações mais antigas sobre o tema, datada de 1910.

5.2 Levantamento e análise de atividades de tradução

As publicações constantes na bibliografia compilada nesta pesquisa são, em sua maioria,¹⁷ textos teóricos sobre o tema tradução e ensino de línguas. Para esta análise, foram selecionadas as publicações em língua alemã que contivessem propostas de atividades de tradução para aprendizes de alemão. Foram obtidas 10 publicações em língua alemã, das quais selecionaram-se 30 atividades, sendo que 23 delas são voltadas para o ensino da língua alemã. As outras sete atividades, embora constando em publicações em língua alemã, não trazem a especificação da língua a ser aprendida.¹⁸

¹⁷ O livro de Katelhön e Curcio (2012) difere das demais publicações porque aborda, inicialmente, questões teóricas e didático-metodológicas sobre a mediação linguística, mas tem como conteúdo principal 110 fichas de atividades, distribuídas de acordo com os níveis A1, A2, B1, B2 e C1 do Quadro Europeu Comum de Referência (CONSELHO DA EUROPA 2001). Uma vez que não seria possível analisar todas essas atividades, selecionou-se, para esta pesquisa, uma atividade de cada nível citado.

¹⁸ Da bibliografia de referência compilada foram selecionadas, para esta pesquisa, publicações em língua alemã. Não foram incluídas publicações em outras línguas, mesmo que voltadas para o ensino de língua alemã, exceto Alegre (2002), por se tratar de um dos textos que motivaram a escolha desse tema de pesquisa. Também não fazem parte desta pesquisa trabalhos direcionados para o ensino de outras línguas.

O Quadro 06 apresenta uma descrição resumida das atividades de tradução analisadas neste trabalho, seguindo a ordem cronológica de sua publicação:

| Nº | Descrição resumida da atividade (autor, data, nº sequencial de atividade por autor) |
|----|--|
| 1 | Diálogo a ser decorado pelos aprendizes é estudado pela técnica do “sanduíche” (professor ou aprendizes traduzem, em sequência, cada frase do diálogo); repetição durante a tradução, em coro e individual, seguida de comparação das traduções; no final, leitura das frases na LM pelo professor para que aprendizes façam a retradução. ¹⁹ Depois disso, frases devem ser aprendidas para representar o diálogo (BUTZKAMM 1990/1). |
| 2 | Música contendo expressão a ser trabalhada em sala de aula (<i>shall I/shall we</i>) é apresentada aos aprendizes; expressão é utilizada para outros exercícios, conduzidos pelo professor, que incluem repetições e <i>drills</i> , intercalados com tradução, além de variação nas funções pragmáticas da estrutura em foco, usando outro tipo de pergunta ou de frase, variando o sujeito (eu, nós) etc. Aprendizes repetem variações em frases isoladas (BUTZKAMM 1990/2). |
| 3 | Aprendizes recebem textos jornalísticos sobre um mesmo tema: um em alemão (LM) e pelo menos um em inglês (LE); estes dão suporte linguístico para traduzir um texto para o inglês. A seguir, traduzem um artigo em alemão para o inglês, anotam expressões que não conseguiram traduzir com ajuda dos textos recebidos; escrevem um resumo do texto na LE e preparam-se para discussão sobre o tema, na LE (BUTZKAMM 1990/3). |
| 4 | Frases isoladas que aprendizes gostariam de traduzir são colocadas na lousa e traduzidas em grupo, nos últimos 15 minutos da aula (BUTZKAMM 1990/4). |
| 5 | Texto paralelo (nas duas línguas) tem dois parágrafos lidos diariamente, até que o vocabulário seja aprendido. O segundo parágrafo treinado no primeiro dia deve ser retomado como o primeiro do segundo dia, proporcionando a repetição (BUTZKAMM 1990/5). |
| 6 | Cumprimentos em sala de aula são trabalhados com ajuda de pequenos trechos escritos contendo cumprimentos e apresentações em diferentes LEs, incluindo a língua-alvo (alemão). Esses trechos são apresentados em bolhas de diálogo, havendo uma bolha em branco para que aprendizes escrevam o diálogo na sua LM e sejam levados a comparar. Planejada para crianças (REIMANN 2002/1). |
| 7 | Texto na LE que contém vários erros deve ser traduzido pelos aprendizes para a LM. Exemplo simula um informativo para hóspedes de um hotel, que teria sido traduzido do chinês para o alemão por uma pessoa que não sabe bem alemão. Fomento à reflexão (REIMANN 2002/2). |
| 8 | Estruturas são traduzidas pelos aprendizes, promovendo-se reflexão sobre elas. Exemplo: uso dos verbos <i>sein</i> e <i>haben</i> em diferentes expressões fixas, propondo a comparação entre LM e LE (ALEGRE 2002/1). |
| 9 | Frase extraída de texto autêntico, previamente trabalhado com os aprendizes, passa por retradução, seguida de comparação entre as diferentes traduções (ALEGRE 2002/2). |
| 10 | Música é apresentada aos aprendizes; depois estes fazem leitura global do texto da música e realizam a tradução como se fossem explicar esse texto para um amigo que não saiba alemão (KEIM 2003/1). |
| 11 | Campo semântico de determinada palavra é pesquisado com auxílio de diversos dicionários (monolíngue e bilíngue, impresso e online), comparando as acepções das palavras nas duas línguas. No exemplo, as palavras <i>Heimat/patria</i> (do espanhol) são pesquisadas e discutidas, considerando semelhanças e diferenças entre as línguas e os dicionários. Na sequência, aprendizes analisam os contextos em que <i>Heimat/patria</i> aparecem na internet, p. ex. nos primeiros dez resultados de uma pesquisa. Finalmente, podem ler um texto sobre o tema <i>Heimat/patria</i> e conversar sobre suas percepções concernentes a esses conceitos (KEIM 2003/2). |
| 12 | Expressões, orações, frases que contenham estruturas a serem abordadas são selecionadas pelo professor em textos ou exercícios produzidos pelos alunos. A partir delas, o professor elabora (outros) exercícios de diferentes tipos, incluindo também tradução e comparação nas duas línguas (ex.: infinitivo com <i>zu</i>) (KEIM 2003/3). |

¹⁹ No dicionário Aurélio Eletrônico (2004 apud MATTOS; FALEIROS 2014, 37-38), assim como também nos estudos sobre tradução, a palavra retradução pode ter as seguintes acepções: “1. Voltar a traduzir para uma língua (trecho ou obra traduzida dela para outra); 2. Traduzir para uma língua (trecho ou obra em língua original já traduzida para uma língua intermediária); 3. Fazer nova tradução de.” A retradução citada neste trabalho corresponde à primeira acepção.

| | |
|----|--|
| 13 | Atividades em grupo realizadas a partir de leitura de textos curtos sobre um tema já conhecido: tradução oral à primeira vista; retradução; comparação dessa produção em grupos de 3 pessoas. No grupo, colegas tomam notas enquanto as traduções são apresentadas e depois comparam traduções entre si e com o texto original, auxiliados pelos comentários anotados (KEIM 2003/4). |
| 14 | Dois e-mails na LE, contato e resposta correspondente, um escrito por um falante nativo e o outro não, são dados aos aprendizes para tradução para a LM, em grupos. Textos paralelos na LE são usados para auxiliar na tradução. Aprendizes avaliam qual dos textos é mais fácil de traduzir. A seguir, mudam de grupo e avaliam características de todos os textos, escrevem e comentam essas questões. No final, devem escrever dois textos semelhantes (KEIM 2003/5). |
| 15 | Texto na LE contendo várias informações específicas do contexto do país estrangeiro é proposto para tradução por uma dupla de aprendizes, solicitando que façam uma “tradução naturalizada” (<i>eingebürgerte Übersetzung</i> ; House, 2001), uma tradução com apagamento das marcas culturais do texto de origem (KEIM 2003/6). |
| 16 | Parágrafo do texto original é lido atentamente; depois aprendizes tentam, com base em uma tradução, reescrever o texto original de forma independente. Usando programa computacional de análise de textos, os dois textos são comparados para verificar diferenças entre eles, o que automaticamente mostra erros ou desvios em relação ao original (WEYDT 2009/1). |
| 17 | Textos literários paralelos (na LE e na LM) trazem exercícios com lacunas elaborados pelo professor; aprendizes preenchem lacunas com base na tradução; correção com auxílio de programa computacional de análise textual; aprendizes consultam explicações gramaticais e tentam memorizá-las (WEYDT 2009/2). |
| 18 | Texto literário simples é traduzido pelo aprendiz da LE (alemão) para o italiano, com o objetivo de apresentar o conteúdo a um amigo que não entende a LE (mediação linguística). Ex.: <i>Arbeitstag</i> , de Herta Miller, que torna irreal uma sequência de acontecimentos do dia-a-dia pela troca dos verbos de colocações conhecidas (como em “beber uma fatia de chá”). Uma tarefa adicional pode ser a “correção” do texto em alemão, levando os verbos às colocações usuais (KATELHÖN; CURCIO 2012/1). |
| 19 | Títulos de livros em alemão e suas traduções para o italiano são explicados pelo aprendiz italiano de alemão a um suposto amigo italiano, que não sabe a língua alemã. Com isso, aprendiz realiza ações de descrever; explicar; expressar suas opiniões e fazer julgamentos (mediação linguística) (KATELHÖN; CURCIO 2012/2). |
| 20 | Texto de livro (ou livro completo) sobre a temática do trabalhador estrangeiro na Alemanha, que contém diálogos em uma variedade da língua usada por trabalhadores, é lido pelo aprendiz. Este deverá “traduzir” os diálogos para o alemão padrão para poder relatar, a um amigo italiano, as diferenças entre a língua alemã padrão e a variedade (mediação linguística). Havendo um filme sobre a mesma obra, este poderá ser utilizado para comparar a linguagem usada no livro, no filme e nas legendas (KATELHÖN; CURCIO 2012/3). |
| 21 | Simulação de situação em que aprendiz italiano de alemão auxilia alemã residente na Itália a resolver palavras cruzadas em italiano; como ela não conhece bem o italiano, ele traduz para o alemão algumas definições do jogo (mediação linguística). Aprendizes podem receber expressões/estruturas a serem usadas para se expressar, como <i>Man kann damit...</i> (Pode-se, com isso...); <i>Es ist zum...</i> (Isto é para...); <i>Das braucht man zu...</i> (Isso é necessário para...) (KATELHÖN; CURCIO 2012/4). |
| 22 | Texto em alemão e tradução desse texto para o italiano são lidos e comparados pelos aprendizes, discutindo semelhanças e diferenças. Tarefas adicionais podem ser: pesquisar sobre a vida dos escritores; fazer retradução do texto em italiano para o alemão (KATELHÖN; CURCIO 2012/5). |
| 23 | Leitura de dois textos sobre o mesmo tema, um na LE e outro na LM, seguida de comparação de expressões selecionadas pelo professor e relato sobre três expressões destacadas pelo aprendiz (CASPARI; SCHINSCHKE 2012/1). |
| 24 | Artigo para jornal é escrito com base em textos semelhantes nas duas línguas (Ex.: textos sobre empregos) (CASPARI; SCHINSCHKE 2012/2). |
| 25 | Texto completo é lido pelos aprendizes, que buscam palavras desconhecidas no dicionário e elaboram resumo do texto, para depois traduzirem frase por frase. Pontos mais difíceis são apontados pelo grupo, que os discute, assim como a tradução de cada frase (ENGELHARDT 2013/1). |
| 26 | Processo de tradução de um texto é discutido em dupla e as conversas entre os parceiros durante essas discussões são gravadas. No final da atividade, parceiros escrevem a tradução abaixo do original (ENGELHARDT 2013/2). |

| | |
|----|---|
| 27 | Textos curtos em língua alemã são resumidos ou parafraseados (oralmente ou por escrito; LE para a LM ou LM para LE), realizando a mediação linguística (p. ex. para relatar o conteúdo do texto ao chefe ou a um colega). Dicionários bilíngues não são permitidos. Professor auxilia com vocabulário se a atividade for oral (disciplina para área de Economia) (PLOS 2013/1). |
| 28 | Textos com diferentes propósitos (cartas comerciais, correspondência em geral) são traduzidos pelos aprendizes, que elaboram um glossário contendo 20 termos específicos da área ou listas de palavras. Aprendiz treina uso de dicionários e de outras fontes de informação (disciplina para área de Economia) (PLOS 2013/2). |
| 29 | Situações informais da profissão são dadas pelo professor e interpretadas pelos aprendizes (Ex.: conversa no restaurante; passeio pela cidade; visita ao ambiente de trabalho) (disciplina para área de Economia) (PLOS 2013/3). |
| 30 | Músicas são traduzidas simulando situação de explicar seu conteúdo a um colega que não sabe alemão (mediação linguística) (PLEB 2014). |

Quadro 6: Descrição das atividades de tradução analisadas na pesquisa

Fonte: Elaboração própria, com base nas publicações em língua alemã

Para a análise, as atividades foram compiladas em fichas que contêm os seguintes itens: numeração sequencial; nome do autor; ano de publicação; breve descrição da atividade (conforme Quadro 6), critérios de análise, que são: tradução utilizada como abordagem ou método de ensino; uso de palavras, expressões e frases descontextualizadas; presença da noção de equivalência entre línguas; presença de características de outras abordagens ou métodos; detalhamento da metodologia para uso da atividade, incluindo a especificação do nível de proficiência na LE. Como discutido no capítulo sobre a fundamentação teórica, esses critérios de análise foram definidos considerando-se alguns dos argumentos que expressam críticas negativas quanto ao uso da tradução no ensino de LE.

Apresentam-se, a seguir, a análise e a discussão das atividades de tradução.

6 Análise das atividades de tradução

Neste item, são analisadas as 30 atividades de tradução encontradas na bibliografia em língua alemã selecionada para a pesquisa, de acordo com os critérios enumerados acima.

O primeiro argumento contrário ao uso da tradução analisado refere-se a sua possível equiparação a uma **abordagem ou método de ensino** de LE. Observou-se que essa equiparação não é adotada em nenhum dos trabalhos selecionados e que as atividades de tradução propostas podem ser utilizadas juntamente com outras atividades, mesmo que estas sejam baseadas em fundamentos teóricos diferentes. A tradução não é adotada como a única orientação didático-metodológica que define os materiais e os procedimentos a serem utilizados. Nos exercícios de tradução pedagógica analisados, esta pode ser vista

como uma técnica, que visa oferecer aos aprendizes diferentes formas de acesso à LE e diversificar as opções metodológicas do professor.

A utilização de atividades de tradução envolvendo **palavras, expressões e frases descontextualizadas** foi identificada em sete das 30 atividades analisadas, constantes no Quadro 6: Butzkamm (1990, atividades 1, 2, 4); Alegre (2002, atividade 8); Keim (2003, atividade 11); Weydt (2009, atividade 16); Engelhardt (2013, atividade 25). Observa-se, porém, que embora as expressões, palavras e frases em questão sejam isoladas no momento da tradução, em geral elas se encontram inicialmente inseridas em contextos como diálogo, música, textos ou exercícios desenvolvidos pelos aprendizes. Entre as publicações de anos mais recentes analisadas, de 2012 a 2014, apenas Engelhardt (2013, atividade 25) tem como foco palavras isoladas, quando propõe a busca das “palavras mais difíceis” no dicionário, mas essas palavras encontram-se contextualizadas em um texto.

O pressuposto de **equivalência entre as línguas** foi identificado em 3 atividades: Alegre (2002, atividade 8); Weydt (2009, atividades 16 e 17). A explicação dos autores sobre essas propostas utiliza expressões como a busca por “equivalentes e correspondências” (ALEGRE 2002: 25) ou a existência de “erros” ou “desvios” (WEYDT 2009) na tradução, os quais levariam à necessidade de “correções” (WEYDT 2009). Tais expressões apontam que existe uma ideia de equivalência, como se houvesse correspondência entre as duas línguas e somente uma tradução possível.

Outras atividades que, à primeira vista, parecem levar o aprendiz a raciocinar como se houvesse equivalência entre as línguas podem, ao contrário, promover uma reflexão mais aprofundada sobre as línguas: na atividade 21 (KATELHÖN; CURCIO 2012), o tema é o uso de palavras cruzadas. Ao comparar as definições em palavras cruzadas na sua LM e na LE, assim como as respostas a essas palavras cruzadas, o aprendiz poderá observar que as línguas têm formas diferentes de expressar ideias semelhantes. Então, mesmo que o foco de palavras cruzadas sejam palavras e definições isoladas, as discussões sobre o tema permitem abordar a relevância do contexto na compreensão das palavras. Na atividade 23, observa-se que os autores usam o termo “expressões correspondentes” (CASPARI; SCHINSCHKE 2012: 42) para explicar a atividade, sugerindo que partem da noção de equivalência. Mas eles comentam que os aprendizes serão levados a refletir sobre os “limites da tradução direta” (CASPARI; SCHINSCHKE 2012: 43), de modo que se pode concluir que não adotam essa noção.

Para verificar possíveis semelhanças com **abordagens e métodos para o ensino de LE** conhecidos, buscou-se identificar, nas 30 atividades analisadas, as principais características dessas abordagens, que foram elencadas nos Quadros 1 e 2. Essa análise é apresentada nos três quadros que seguem, em ordem cronológica de publicação dos textos, indicando-se o nome da abordagem/ do método/ da época cujas características podem ser identificadas na atividade e, entre parênteses, as características observadas, além do nome do autor e do número da atividade.

O primeiro quadro contém atividades constantes em publicações do ano de 1990:

| Ativ. n° | Características de abordagens/métodos em publicações de 1990 |
|----------|--|
| 1 | Idade Média (tradução interlinear, palavras decoradas, retradução); Método Audiolingual (palavras decoradas, repetições); Abordagem Oral (repetições); ACom (uso de diálogo a ser representado livremente, ainda que decorado); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação das traduções) (BUTZKAMM 1990/1). |
| 2 | Antiguidade clássica; Idade Média; Idade da Razão (tradução de expressões e frases isoladas); Método Audiolingual (repetições, <i>drills</i>) (BUTZKAMM 1990/2). |
| 3 | Antiguidade clássica (escrita de resumo do texto); ACom (discussão, na LE, sobre o tema abordado no texto); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística, discussão/interação negociada, tradução auxiliada pela comparação com outros textos na LE sem a noção de equivalência entre línguas) (BUTZKAMM 1990/3). |
| 4 | MGT e método Audiolingual (ambos adotam tradução de frases isoladas); ACom (discussões em grupo/interação negociada) (BUTZKAMM 1990/4). |
| 5 | Idade Média (leitura de textos traduzidos, paralelos com o original, para aprender vocabulário) (BUTZKAMM 1990/5). |

Quadro 7: Influência de abordagens e métodos de ensino de LE nas atividades de tradução (1)

Fonte: Elaboração própria

As atividades 1, 2, 4 e 5 (BUTZKAMM 1990) apresentam características criticadas em abordagens mais antigas, como tradução de expressões e frases isoladas, repetições, *drills*, palavras e frases a serem decoradas, assim como o uso da tradução como meio para aprender vocabulário. No entanto, as atividades 1 e 4 possuem também características da Abordagem Comunicativa e do Pós-Método. A atividade 3 traz uma combinação de características que a distanciam dos argumentos contrários ao uso da tradução. Butzkamm (1990) comenta, nesse artigo, que o professor deve procurar envolver o aluno no trabalho de tradução e nas discussões, levando-o a compreender que não existem equivalências entre as línguas e a participar ativamente do processo em sala de aula. Assim, mesmo que as atividades que ele propõe sejam influenciadas por abordagens anteriores, este posicionamento expresso na sua discussão sugere novas formas de compreender o uso da tradução no ensino de LE, baseadas na reflexão e na discussão.

O Quadro 8 analisa atividades presentes em publicações entre 2002-2009:

| Ativ. n° | Características de abordagens/métodos em publicações de 2002-2009 |
|----------|--|
| 6 | ACom (fomento à comunicação trabalhando formas de saudação); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação entre formas de saudação em diferentes línguas) (REIMANN 2002/1). |
| 7 | Pós-Método (promoção da reflexão pela análise de texto escrito pelo professor, que simula a produção escrita de uma pessoa que não conhece bem a língua alvo. Aprendiz deve refletir sobre problemas encontrados e melhor forma de expressar essas ideias na LE) (REIMANN 2002/2). |
| 8 | Idade Média e MGT (ambos usam expressões e frases isoladas); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação entre duas línguas) (ALEGRE 2002/1). |
| 9 | Idade Média e MGT (ambos usam expressões e frases isoladas); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação e discussão das traduções) (ALEGRE 2002/2). |
| 10 | Pós-Método (promoção da reflexão); Perspectiva Intercultural (mediação linguística; desenvolvimento da consciência cultural pelo uso de músicas) (KEIM 2003/1). |
| 11 | Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística avaliando semelhanças e diferenças entre várias acepções de uma palavra em línguas diferentes; avaliação sobre uso de dicionários); Perspectiva Intercultural (reflexão sobre questões interculturais no uso das palavras) (KEIM 2003/2). |
| 12 | Idade Média e MGT (ambos trabalham com frases traduzidas isoladamente, fora de um contexto. Porém, nesta proposta elas são provenientes da produção dos aprendizes e não são totalmente descontextualizadas); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação de línguas) (KEIM 2003/3). |
| 13 | ACom (interação estimulada por atividades feitas em grupo: tradução oral à prima vista, retradução, comparação das traduções); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação; interação negociada) (KEIM 2003/4). |
| 14 | Idade Média (uso de textos paralelos); ACom (tradução seguida de tarefa de produção de resposta a um e-mail); Pós-Método (promoção da reflexão pela comparação de textos escritos por falante nativo e não-nativo) (KEIM 2003/5). |
| 15 | ACom (trabalho em duplas promove interação); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística ao realizar tradução naturalizada); Perspectiva Intercultural (observar e apagar as marcas culturais do texto promove desenvolvimento da consciência cultural; interação negociada) (KEIM 2003/6). |
| 16 | Idade Média (reescrita de parágrafo com base na tradução pode sugerir equivalência, mas pode levar à reflexão; observação de erros ou desvios, comparando original e tradução com auxílio de programa computacional de análise de textos) (WEYDT 2009/1). Observação: Auxílio de ferramentas modernas pode auxiliar a desconstruir a visão de equivalência. |
| 17 | MGT (foco em explicações sobre a gramática); Idade Média (uso de tradução paralela permite discussões sobre a noção de equivalência); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística ao preencher lacunas auxiliado pela análise do texto paralelo na outra língua); Perspectiva Intercultural (texto literário pode contribuir para desenvolver a consciência cultural) (WEYDT 2009/2). |

Quadro 8: Influência de abordagens e métodos de ensino de LE nas atividades de tradução (2)

Fonte: Elaboração própria

As atividades do quadro 8, embora apresentem características de abordagens anteriores ao Movimento Reformista, trazem sobretudo elementos que caracterizam a Abordagem Comunicativa, a condição Pós-Método e a Perspectiva Intercultural. Exemplos dessas características são a promoção da reflexão dos aprendizes sobre a LE, por meio do trabalho em grupo, da comparação entre as línguas e entre textos escritos por nativos e não nativos, além da orientação para questões culturais, estimulada pelo uso de textos de músicas e literários. Exceções são as atividades 8 e 9 (ALEGRE 2002), que

sugerem influência de abordagens mais antigas, pois incluem a tradução de expressões e frases isoladas, repetições, *drills* e o uso de tradução para aprender vocabulário.

O Quadro 9 apresenta atividades constantes em publicações dos anos de 2012-2014:

| Ativ. n° | Características de abordagens/métodos em publicações de 2012-2014 |
|----------|--|
| 18 | Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística sobre vocabulário pela tradução de um texto literário no qual colocações do cotidiano encontram-se trocadas); Perspectiva Intercultural (texto literário pode auxiliar a desenvolver consciência cultural; mediação linguística) (KATELHÖN; CURCIO 2012/1). |
| 19 | ACom (descrever, explicar, expressar opiniões); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística sobre os títulos de livros); Perspectiva Intercultural (comparação de títulos de livros em diferentes línguas pode desenvolver consciência cultural; mediação linguística) (KATELHÖN; CURCIO 2012/2). |
| 20 | ACom (descrever, explicar); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação entre variedades da língua); Perspectiva Intercultural (desenvolvimento da consciência cultural e da compreensão do outro; mediação linguística) (KATELHÖN; CURCIO 2012/3). |
| 21 | ACom (conversar sobre palavras cruzadas e sobre as línguas, explicar conceitos); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação das línguas); Perspectiva Intercultural (comparação entre as duas línguas; mediação linguística) (KATELHÖN; CURCIO 2012/4). |
| 22 | ACom (discussão em dupla sobre textos na LM e na LE); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação entre as duas línguas) (KATELHÖN; CURCIO 2012/5). |
| 23 | MGT (comparação entre expressões selecionadas de duas línguas); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística) (CASPARI; SCHINSCHKE 2012/1). |
| 24 | ACom (produção de artigo para um jornal); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação de textos semelhantes e discussão; interação negociada) (CASPARI; SCHINSCHKE 2012/2). |
| 25 | MGT (busca por palavras desconhecidas no dicionário e tradução frase por frase); ACom (discussão sobre as traduções e sobre itens difíceis promove a comunicação entre aprendizes) (ENGELHARDT 2013/1). |
| 26 | ACom (discussão entre parceiros durante realização da tradução); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística; fomento da autonomia ao traduzir de forma colaborativa, interação negociada) (ENGELHARDT 2013/2). |
| 27 | Antiguidade Clássica (paráfrase ou resumo de textos curtos, do cotidiano); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística); Perspectiva Intercultural (mediação linguística) (PLOS 2013/1). |
| 28 | Antiguidade Clássica e Idade Média (tradução de textos da área específica de trabalho dos aprendizes acompanhada da elaboração de glossário); ACom (treino do uso do dicionário); Perspectiva intercultural (relevância social) (PLOS 2013/2). |
| 29 | ACom (uso de situações do cotidiano numa área de atuação específica); Perspectiva Intercultural (mediação linguística; relevância social) (PLOS 2013/3). |
| 30 | Perspectiva Intercultural (mediação linguística; desenvolvimento da consciência cultural por meio do tema abordado na música) (PLEß 2014). |

Quadro 9: Influência de abordagens e métodos de ensino de LE nas atividades de tradução (3)

Fonte: Elaboração própria

As atividades de tradução constantes no Quadro 9 foram publicadas de 2012 a 2014. Poucas dessas atividades contêm características de épocas como a Antiguidade Clássica e o MGT (atividades 23, 25, 27, 28), mas essas características não têm papel

central nas propostas. O quadro mostra, ainda, que as atividades contêm características que as aproximam da Abordagem Comunicativa, do Pós-Método e da Perspectiva Intercultural.

Para identificar, nas atividades de tradução, a presença de características associadas a perspectivas mais recentes, observa-se sua relação com algumas das macroestratégias descritas por Kumaravadivelu (1994) em suas considerações sobre o período Pós-Método. Em linhas gerais, pode-se destacar que as atividades de tradução e mediação podem contribuir para **maximizar as oportunidades de aprendizagem**, a primeira macroestratégia descrita pelo autor. O fomento à **interação**, questão estudada na segunda macroestratégia, caracteriza diferentes atividades analisadas, pela proposta de discutir as traduções e pela realização da mediação linguística como transmissão das ideias contidas num texto a alguém que não possa entender a língua em que ele está escrito. Além dessas características, observa-se que as atividades de tradução podem fazer parte de uma metodologia que **integre as diferentes habilidades**, sendo que essa integração está relacionada à sexta macroestratégia estudada por Kumaravadivelu. Observa-se ainda, que a maior parte das atividades de tradução analisadas pode contribuir para o desenvolvimento da **autonomia** dos aprendizes, discutida como sétima macroestratégia, por torná-los ativos na execução das traduções e das demais propostas. Esse estímulo para que o aprendiz se torne autônomo pode ser menor quando o próprio professor define lacunas ou expressões a serem enfocadas (atividades 2, 4, 17 e 23). As atividades 2 e 4 são exclusivamente orientadas pelo professor. Nesse caso o aprendiz não tem a chance de identificar, por si próprio, aspectos relevantes do texto em questão. Nas atividades 17 e 23, por outro lado, a discussão das traduções em grupo pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura autônoma do aprendiz no estudo.

Ao verificar a existência de orientações adequadas sobre a **metodologia** a ser seguida para desenvolvimento das atividades de tradução, observa-se que a maior parte das atividades é acompanhada por explicações que orientam o professor na condução das tarefas, como pode ser observado pela descrição dessas atividades, apresentada no Quadro 6. Essas instruções contêm, por exemplo: objetivo(s); etapas metodológicas para desenvolvimento da atividade; exemplos de textos a serem utilizados; instruções sobre o uso ou não de dicionário; forma de trabalho dos aprendizes (individual, em duplas ou em grupo); exemplos de expressões e frases a serem enfocadas na atividade; papel a ser desempenhado pelo professor; sugestão de atividades adicionais. Nem sempre todos esses

itens são oferecidos para cada atividade, mas a descrição existente geralmente é suficiente para compreender o propósito da atividade e, em linhas gerais, como ela deve ser desenvolvida em sala de aula.

Relaciona-se, ainda, à metodologia, a definição do **nível de conhecimento** da língua alemã adequado para a realização da atividade. Observou-se que metade das propostas estudadas não traz essa definição. Nesse sentido, merece destaque o livro de Katelhön e Curcio (2012), descrito anteriormente, no qual as atividades estão agrupadas de acordo com os níveis: A1, A2, B1, B2, C1, facilitando sua avaliação e sua escolha pelo professor ou pelos aprendizes.

As principais observações resultantes da análise das atividades de tradução são resumidas e comentadas no item que segue.

7 Considerações sobre os resultados e perspectivas futuras

Após definir as formas de empregar a tradução no ensino de LE consideradas na pesquisa apresentada neste trabalho, a tradução pedagógica e a mediação linguística, foram analisadas atividades de tradução para o ensino de alemão como LE constantes em publicações em língua alemã. Os critérios utilizados para a análise tomam por base argumentos contrários ao uso da tradução encontrados na bibliografia de referência compilada por mim.

Retomam-se aqui, brevemente, cada um desses critérios. Observou-se, primeiramente, que nenhum dos textos analisados equipara a **tradução a uma abordagem ou método de ensino** e sim confere-lhe o status de recurso pedagógico. As atividades de tradução não constituem a única opção metodológica para ensinar a LE, pois geralmente fazem parte de um conjunto de atividades com diferentes formatos. Outro argumento critica a tradução de palavras, expressões e frases **descontextualizadas**. Verificou-se que algumas das atividades analisadas trazem essa proposta, mas as palavras ou frases não estão totalmente descontextualizadas porque são em geral provenientes de sentenças ou textos produzidos pelos aprendizes em contextos mais amplos. Além disso, após a tradução essas palavras ou frases são muitas vezes contextualizadas em novas atividades com formato comunicativo. Buscando indícios sobre a adoção da ideia de **equivalência entre línguas diferentes** nas propostas de atividades de tradução, observou-se que algumas das mais antigas parecem ainda se apoiar nessa premissa. Por

outro lado, atividades mais recentes, publicadas principalmente entre os anos de 2012 e 2014, não adotam a noção de equivalência e os aprendizes são levados a refletir sobre diferentes possibilidades para traduzir uma mesma palavra ou frase. Ao buscar identificar **características de métodos e abordagens de ensino de LE** anteriores, observou-se que as atividades mais antigas analisadas apresentam maior semelhança com propostas adotadas na Antiguidade Clássica, na Idade Média e na Idade da Razão (no MGT). Entretanto, é necessário destacar que essas atividades possuem características mistas e, portanto, podem ter sido também influenciadas por perspectivas adotadas em abordagens mais recentes. Observa-se, além disso, que a maior parte das propostas analisadas é acompanhada por **orientações didático-metodológicas** que permitem sua utilização por outros professores. Pode-se destacar ainda, nas atividades de tradução, a presença de **características das macroestratégias** propostas por Kumaravadivelu, trazendo uma aproximação maior com as concepções adotadas nos períodos conhecidos como a condição Pós-Método e a Perspectiva Intercultural.

Observou-se, nesta análise, que as propostas selecionadas não fazem uma simples reprodução de procedimentos adotados em abordagens anteriores, alguns dos quais são tomados como argumentos contra o uso da tradução na aprendizagem de LE. Elas trazem diferentes sugestões para o trabalho com a tradução, que geralmente incluem a discussão, em sala de aula, de questões linguísticas e tradutórias que se apresentam durante a realização das atividades. Essas discussões podem ser realizadas na LE, ampliando seu uso em situações comunicativas autênticas. Entende-se que essas formas de inserir a tradução no contexto de ensino podem ampliar a motivação dos aprendizes e as possibilidades de aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica realizada mostra que a tradução sempre teve um lugar nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de LE e que esses estudos trazem inúmeras propostas para sua utilização. A variedade de propostas encontradas e o fato de que são acompanhadas por orientações didático-metodológicas quanto a seu uso sugerem confirmação da hipótese inicial, de que as críticas à tradução nesse âmbito estão relacionadas à falta de conhecimento ainda existente sobre os resultados de pesquisas realizadas a respeito do tema.

Entre as perspectivas para o futuro, encontra-se a divulgação das atividades de tradução coletadas na pesquisa como forma de contribuir para a diversificação das opções metodológicas dos professores de LE e, sobretudo, para o desenvolvimento das

competências dos aprendizes pela realização de atividades que os motivem e promovam sua autonomia nos estudos.

Referências bibliográficas

- ADARVE MARTINEZ, S. L. *Diseño de materiales para mejorar la expresión escrita mediante actividades de traducción pedagógica*. Dissertação (Mestrado) – Universidad de Jaén e Fundação Universitária Iberoamericana, Jaén/Florianópolis, 2013.
- ALEGRE, T. A tradução pedagógica no actual ensino de línguas: o caso do alemão. *Actas do 5º Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior: Novas Tecnologias – Novas Perspectivas – Novas Fronteiras*. Porto: Universidade do Porto, 2002. p. 11-28.
- ANTHONY, E. M. Abordagem, Método e Técnica. (1963). Trad. Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho. *Revista HELB: História do ensino de línguas no Brasil*, Brasília, n. 5, 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 21 out. 2018.
- ARRIBA GARCÍA, C. de. Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, Ciudad Real, n. 8, 1996, p. 269-283.
- ARTAR, P. *The role of translation in foreign language teaching*. Tese (Doutorado). Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, 2017.
- ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, Oxford, v. 41, n. 4, 1987, p. 241-247.
- BOHUNOVSKY, R. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 50, n. 1, jan.-jun. 2011, p. 205-217. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132011000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 03 out. 2018.
- BROWN, H. D. English language teaching in the “post-method” era: toward better diagnosis, treatment and assessment. *PASAA*, Bangkok, n. 27, 1997, p. 1-10.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles*. An interactive approach to language pedagogy. 3. ed. New York: Pearson: Longman, 2007.
- BUTZKAMM, W. Die kompliziertere Lösung ist die richtige: aufgeklärte Einsprachigkeit. Rückblick und Ausblick. *Der fremdsprachliche Unterricht*, Seelze, v. 24, n. 104, 1990, p. 4-17.
- CARVALHO, T. L.; PONTES, V. O. Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas. Mossoró: UERN, 2014.
- CASPARI, D.; SCHINSCHKE, A. Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, v. 41, n. 1, 2012, p. 40-53.
- CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: ASA, 2001.
- COOK, G. Language teaching, use of translation in. In: BAKER, M. (org.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 2. ed. London: Routledge, 1998. p. 117-120.

- COOK, G. A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, Vigo, v. 17, n. 3, 2007, p. 396-401.
- CORBETT, J. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltda., 2003.
- CORRÊA, E. F. de S. *A língua materna e a tradução no ensino: aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica*. Tese (Doutorado) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2014.
- COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 282-91.
- ENGELHARDT, M. Techniken und Strategien bei der Übertragung von englischen Texten ins Deutsche. In: GEHRING, W. (ed.). *Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik*. v. 5. Oldenburg: BIS-Verlag, 2013.
- EVANGELISTA, M. C. R. G. Aprendizagem da língua alemã em contexto universitário por meio da produção de textos associada à tradução. *Pandaemonium germanicum*, São Paulo, v. 20, n. 32, 2017, p. 211-243. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/134708/130480>. Acesso em: 3 out. 2018.
- FUNK, H. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache: Unterricht. In: KRUMM, H.-J. et al. (org.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch, v. 1, Berlin: de Gruyter, 2010. p. 943-944.
- GOMES, F. W. B. Filmes legendados e ensino de línguas adicionais: um breve panorama sobre as pesquisas no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, ano 15, n. 1, 2016. p. 41-69.
- GÜNDOĞDU, M.; BÜYÜKNISAN, G. E. Übersetzung im DaF-Unterricht. In: KOCADURU, Y.; ÖZYÜTRK, K.; FIRTINA, Ö.; DAMAOĞLU, G (org.). *IX. Internationales Türkisches Germanistensymposium „Wissen-Kultur-Sprache und Europa“: neue Konstruktionen und neue Tendenzen*, 3-7 maio 2005. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi, 2005. p. 188-197.
- HAUPT, C. Abordagem por tarefa no ensino de LE: as atividades do *Themen aktuell*. Revista Odisseia, Natal, n. 5, jan.-jun., 2010.
- HENRICI, G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: HELBIG, G.; GÖTZE, L.; HENRICI, G.; KRUMM, H. J. (org.). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. v. 2, Berlin: Walter de Gruyter, 2001. p. 841-853.
- HURTADO ALBIR, A. *Traducción y traductología*. 5. ed. Madrid: Cátedra, 2011.
- JESPERSEN, O. *How to teach a foreign language*. Tradução: Sophia Yhlen-Olsen Bertelsen. London: Swan Sonnenschein, 1904.
- KATELHÖN, P.; CURCIO, M. N. *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch*. Berlin: Frank & Time, 2012.
- KEIM, L. Übersetzung im DaF-Unterricht. *Info DaF*, Munique, v. 4, 2003, p. 383-394.
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, São Paulo, v. 28, n. 1, 1994, p. 27-48.
- MATTOS, T.; FALEIROS, A. A noção de retradução nos estudos da tradução: um percurso teórico. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 3, n. 2, 2014, p. 37-38.
- MCLAUGHLIN, B. *Theories of second-language learning*. Nova York: Edward Arnold, 1987.

- PLEß, U. Übersetzen von Liedern im DaF-Unterricht. In: BERNSTEIN, N.; LERCHNER, C. (org.). *Ästhetisches Lernen im DaF- DaZ- Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film*. v. 93. Göttingen: Universitätsverlag, 2014.
- PLOS, A. Sprachmittlung im Wirtschaftsdeutschunterricht. In: DOBSTADT, M. et al. *IDT 2013*. v. 3.2. Kultur, Literatur, Landeskunde. Sektion E8: Übersetzen, Dolmetschen, Kultur- und Sprachmittlung. Bozen: Bolzano University Press, 2013.
- PONTES, V. de O.; SOUSA, B. B. A. L. E; SILVA, R. F. Tradução e ensino de língua estrangeira: uma agenda de pesquisa dos anos de 2004 a 2013. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. 2, jul.-dez. 2015. p. 261-288.
- PONTES, V. de O.; PEREIRA, L. L. de O. A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. *TradTerm*, São Paulo, v. 28, Dezembro/2016, p. 338-363. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/125566>. Acesso em: 03 out. 2018.
- PYM, A.; MALMKJAER, K.; GUTIERREZ-COLON PLANA, M. d. M. *Translation and language learning: the role of translation in the teaching of languages in the European Union: a study*. Directorate-General for Translation, European Commission. 15 July 2013. Disponível em: <https://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/aa06f9e5-5d27-4c8a-beb0-9abf9d91c179>. Acesso em: 03 out. 2018.
- REIMANN, J. *Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht: eine Bestandsaufnahme*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universität Jena Hamburg: Diplomica Verlag, 2002.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language Teaching*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RIDD, M. Bibliografia de referência sobre tradução no ensino e aprendizagem de línguas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 8, n. 2, 2009, p. 255-296. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/2946/2549. Acesso em: 03 out. 2018.
- RODRIGUES, C. C. Tradução: a questão da equivalência. *Alfa*, São Paulo, v. 44, 2000, p. 89-98.
- ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 8, n. 2, 2009, p. 200-219. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/2942/2546>. Acesso em: 03 out. 2018.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *Biblioteca Virtual redELE*, Madri, n. 41, 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4efabb0b-47d6-4fae-a9c6-a8a13df5fa97/2009-bv-10-22sanchez-iglesias-pdf.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.
- SANTOS, A. L. dos. *Atividades com o uso da tradução nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira do plano nacional do livro didático*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- SOUZA, J. P. de. Tradução e ensino de línguas. *Revista do GELNE*, Natal, n.1, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9293>. Acesso em: 03 out. 2018.
- UFAL. *Referências sobre Tradução e Ensino de Línguas*. Grupo de Pesquisa Estudos da Tradução. 2018. Disponível em: <https://estudosdetraducao.wikispaces.com/4.4+Refer%C3%A2ncias+sobre+tradu%C3%A7%C3%A3o+e+ensino+de+l%C3%ADnguas>. Acesso em: 01 maio 2018.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 1, jan.-jun. 2015, p. 25-41.

- WEYDT, H. Reading books with translations: greeting over the reading barrier. In: WITTE, A.; HARDEN, T.; OLIVEIRA-HARDEN, A. R. (ed.) *Translation in second language learning and teaching*. Oxford: Peter Lang, 2009. p. 291-307.
- WIDDOWSON, H. G. The deep structure of discourse and the use of translation. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (ed.). *The communication approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979, p. 61-71.
- WITTE, A.; HARDEN, T.; OLIVEIRA-HARDEN, A. R. (ed.). *Translation in second language learning and teaching*. Oxford: Peter Lang, 2009.
- ZOJER, H. The methodological potential of translation in second language acquisition: re-evaluating translation as a teaching tool. In: WITTE, A.; HARDEN, T.; OLIVEIRA-HARDEN, A. R. (ed.). *Translation in second language learning and teaching*. Oxford: Peter Lang, 2009. p. 31-52.

Recebido em 22 de dezembro de 2018

Aceito em 18 de abril de 2019